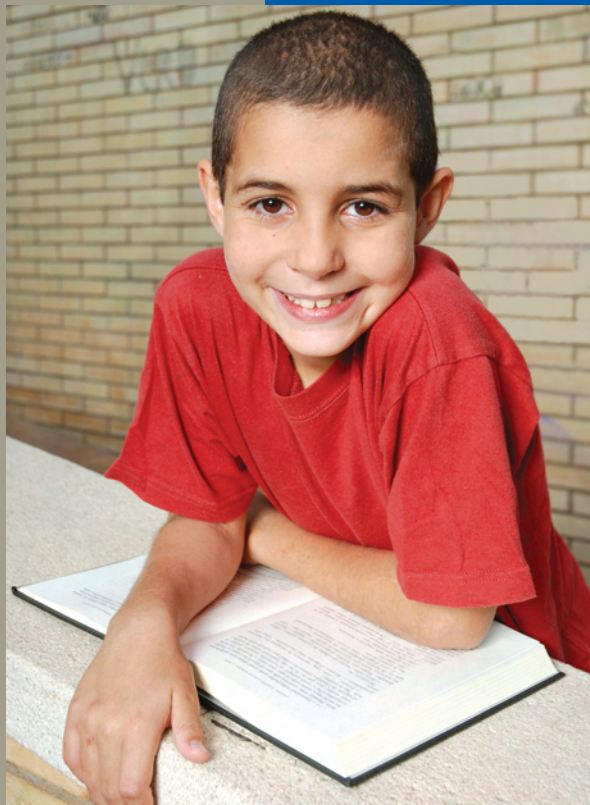
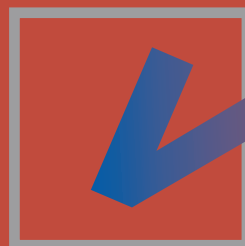


Outils

pour la mise en oeuvre d'une
communauté d'apprentissage professionnelle



ENSEMBLE,
ON RÉUSSIT!



Association
des enseignantes
et des enseignants
franco-ontariens



Le projet *Ensemble, on réussit!* est une initiative conjointe de l'Association des enseignantes et des enseignants franco-ontariens et de l'Association des directions et directions adjointes des écoles franco-ontariennes.

Merci au gouvernement de l'Ontario pour son appui financier.

Pour obtenir un exemplaire de ce document, veuillez communiquer avec l'AEFO.

Le document est également disponible en ligne au www.aefo.on.ca.

**Équipe de rédaction
(sous la direction de Claudia Guidolin)**

Luc Chalifoux

Sylvie Petroski

André Pinard

Carole Wilson



**Association des enseignantes et
des enseignants franco-ontariens**

681, chemin Belfast

Ottawa (Ontario) K1G 0Z4

Tél. : 613 244-2336

Téléc. : 613 563-7718

Courriel : aefo@aefo.on.ca

Site Web : www.aefo.on.ca



**Association des directions et directions
adjointes des écoles franco-ontariennes**

181, rue Donald, bureau 26

Ottawa (Ontario) K1K 1N1

Tél. : 613 789-1998

Téléc. : 613 789-2898

Courriel : info@adfo.org

Site Web : www.adfo.org



**Projet financé par le
Gouvernement de l'Ontario**

Mai 2009

ISBN 978-2-9810403-1-2 (imprimé)

ISBN 978-2-9810403-2-9 (pdf)

La communauté d'apprentissage professionnelle (CAP) dans les écoles de langue française de l'Ontario

Les conventions collectives 2008-2012 du personnel enseignant régulier à l'emploi des conseils et administrations scolaires de langue française de l'Ontario définissent, pour la première fois, certains principes qui doivent encadrer la mise en œuvre des communautés d'apprentissage professionnelles dans les écoles de langue française. Ces principes sont largement inspirés des conditions gagnantes développées et mises de l'avant par l'Association des enseignantes et des enseignants franco-ontariens (AEFO) dans le cadre des négociations collectives.

« L'AEFO et le Conseil conviennent que :

- Le succès d'une CAP dépend largement de l'environnement de travail et du climat qui la caractérise.
- Les CAP sont davantage efficaces si l'atmosphère d'une école favorise l'apprentissage, la collégialité, le respect pour le professionnalisme du corps enseignant, un engagement envers l'apprentissage continu, une recherche collective pour le développement de pratiques exemplaires, l'innovation et l'expérimentation afin d'améliorer l'enseignement et l'apprentissage.
- La communauté d'apprentissage professionnelle a ceci de particulier qu'elle met l'accent sur le développement d'un esprit de collaboration entre les enseignantes et les enseignants, essentiel à la création d'une identité professionnelle forte. Les échanges sur la pratique éducative, les efforts collectifs, la collaboration et le soutien mutuel deviennent les pierres angulaires de tout changement réel, à moyen et à long terme dans les pratiques pédagogiques (*Politique d'aménagement linguistique*, 2004).
- [L]es activités sont choisies en fonction des valeurs communes qui permettent l'ancrage des actions quotidiennes, elles correspondent aux besoins individuels et collectifs, elles facilitent l'introduction des changements requis par la vision partagée de la réussite scolaire (*Politique d'aménagement linguistique*, 2004).

Le Conseil déploie les ressources additionnelles dévolues par le gouvernement afin d'appuyer le maintien et l'essor des CAP au sein des écoles, dont les efforts devront porter sur la mise en œuvre de la *Politique d'aménagement linguistique*, l'amélioration du rendement des élèves et la réduction des écarts au niveau du rendement. »

Source : extrait de l'entente cadre entre l'AEFO et l'Association des conseils scolaires des écoles publiques de l'Ontario et l'Association franco-ontarienne des conseils scolaires catholiques, incorporée dans l'ensemble des conventions collectives 2008-2012 du personnel enseignant régulier.

Dans ce document

Le présent document présente quinze outils (questionnaires, grilles, exercices, etc.) accompagnés de démarches suggérées pour leur utilisation. L'objectif du document est d'encourager la connaissance et la mise en œuvre des communautés d'apprentissage professionnelles dans nos écoles. Les outils sont organisés selon les cinq concepts à la base des communautés d'apprentissage :

- mission et vision communes
- travail et apprentissage en équipe
- environnement favorable
- leadership partagé et mobilisateur
- focalisation sur les résultats scolaires.

L'Association des enseignantes et des enseignants franco-ontariens (AEFO) et l'Association des directions et directions adjointes des écoles franco-ontariennes (ADFO) souhaitent ardemment que ce document vous aide à améliorer l'efficacité de votre enseignement et contribue à la réussite scolaire des élèves.

Table des matières

Section I : Mission et vision communes.....	5
Outil # 1 : Grille servant à établir un profil de l'école	7
Outil # 2 : Questionnaire facilitant l'élaboration de la mission, de la vision, des valeurs et des buts de l'école	8
Outil # 3 : Exercice aidant à expliciter la culture de l'école	10
Outil # 4 : Inventaire diagnostique du fonctionnement en CAP	11
Section II : Travail et apprentissage en équipe	17
Outil # 5 : Modèles de rapport de rencontre d'équipe	19
Outil # 6 : Étude de texte sur la pratique réflexive.....	25
Outil # 7 : Grille d'évaluation du travail d'équipe	28
Section III : Environnement favorable	31
Outil # 8 : Normes de comportement au sein de l'équipe.....	33
Outil # 9 : Exercices favorisant le développement de l'esprit d'équipe	34
Outil # 10 : Étude de cas sur l'organisation de la journée scolaire	36
Section IV : Leadership partagé et mobilisateur	41
Outil # 11 : Tableau des manifestations du leadership enseignant.....	43
Outil # 12 : Questionnaire d'autoévaluation sur le leadership à l'intention des directions d'école	45
Section V : Focalisation sur les résultats d'apprentissage	49
Outil # 13 : Grille servant à établir un profil de classe	51
Outil # 14 : Cycle d'analyse des évaluations - Tâches d'évaluation.....	56
Outil # 15 : Cycle d'analyse des évaluations - Calibrage	57
Section VI : Favoriser la réussite d'une communauté d'apprentissage professionnelle	59
Section VII : Ressources et bibliographie.....	63

Section I : Mission et vision communes

« Une véritable réforme scolaire exige une passion et un espoir partagés. »

(Wayne Hulley et Linda Dier)

Pour fonctionner en tant que communauté d'apprentissage professionnelle, le personnel doit se poser certaines questions, parfois difficiles, qui permettent d'établir les grandes orientations de l'école en tant qu'organisation. Un tel questionnement vise à favoriser la création d'une culture de collaboration, à bâtir la capacité du personnel et à améliorer le rendement scolaire des élèves. La mission et la vision de l'école se fondent sur des données permettant de faire un portrait global de la communauté scolaire.



Outil #1 : Grille servant à établir un profil de l'école

Description

L'équipe-école établit un profil de l'école d'abord et avant tout pour dresser un tableau des points forts, des défis et des besoins de l'ensemble de la communauté scolaire.

Avant même de tenter d'établir une mission et une vision, il est souhaitable de faire le portrait global du personnel, des élèves, des partenaires et de l'ensemble de la communauté scolaire, à l'aide de données tirées de sources variées.

Cet outil constitue une grille de thèmes qui peuvent vous aider à faire ce travail.

Objectif

Connaître vos forces et vos faiblesses dans le but de mieux cibler vos interventions.

Démarche suggérée

1. Consulter la liste ci-dessous afin d'identifier les données de base que vous utiliserez. Il se peut que vous vouliez consulter d'autres sources que celles identifiées, comme le sexe et l'âge de vos élèves, le niveau socioéconomique des familles que vous desservez, les services offerts par la communauté, les données de l'Office de la qualité et de la responsabilité en éducation (OQRE) et de votre conseil sur le niveau de réussite des élèves, etc.

Sources de données à considérer		
	Données quantitatives	Données qualitatives
Externes	☐ Tests provinciaux - OQRE ☐ Tests nationaux	☐ Sondages auprès de la communauté ☐ École ☐ Observations structurées ☐ Autres
Internes	☐ Évaluations ☐ Bulletins ☐ Travaux d'élèves ☐ Diplômes ☐ Abandons/Réussites ☐ Autres	☐ Sondages auprès des élèves ☐ Sondages auprès du personnel enseignant ☐ Sondages auprès de l'administration ☐ Sondages auprès de la communauté ☐ Observations structurées ☐ Autres

2. Compiler les données à l'aide de tableaux et les illustrer à l'aide de graphiciels.
3. Analyser les données en dressant une liste d'observations à partir de ce qui frappe et de ce qui dérange, et en identifiant les tendances et les défis.
4. Cibler vos priorités et vous référer à la prochaine étape qui est l'élaboration d'une mission et d'une vision.

Source : atelier *Schooling by Design* offert par Jay McTighe, Toronto (Ontario), 2008.

Outil # 2 : Questionnaire facilitant l'élaboration de la mission, de la vision, des valeurs et des buts de l'école

Description

Il s'agit d'un questionnaire en quatre volets : la mission, la vision, les valeurs et les buts de l'école.

Objectif

Formuler l'énoncé de mission et de vision au sein d'une école et s'approprier le langage relatif à ces concepts.

Démarche suggérée (Durée : 1 heure par volet + suivi)

Le processus décrit ci-dessous peut s'échelonner sur plusieurs rencontres au cours d'une année scolaire afin de favoriser la réflexion, encourager le dialogue et susciter un engagement au sein de l'équipe. Il est suggéré de se limiter à l'étude d'un volet par rencontre.

1. La direction ou un membre du personnel présente aux membres de l'équipe les objectifs de la démarche en mettant l'accent sur le lien entre mission et valeurs communes, et amélioration du rendement de l'élève. Revoir avec l'équipe les définitions des mots mission, vision, valeur et but. (10 minutes)

Définitions	
Mission :	« But, tâche que l'on se donne à soi-même avec le sentiment de devoir; action, but auquel un être semble destiné. » (Le Petit Robert)
Vision :	« Action de voir, de se représenter en esprit. Vision de l'avenir. » (Le Petit Robert)
Valeur :	« Ce qui est vrai, beau, bien selon le jugement personnel...et servant de référence dans les jugements, la conduite. » (Le Petit Robert)
But :	« Ce que l'on se propose d'atteindre, ce à quoi l'on tente de parvenir. » (Le Petit Robert)

2. Les membres de l'équipe répondent individuellement au questionnaire, un volet à la fois, en utilisant des mots clés. (15 minutes)

Volet 1 : mission de l'école - Questionnaire

- a. Quelle est la raison d'être de notre école?
- b. Que devons-nous accomplir ensemble?
- c. Que voulons-nous que les élèves apprennent?
- d. Comment saurons-nous ce que les élèves ont appris?
- e. Que comptons-nous faire pour aider les élèves qui n'atteignent pas les résultats souhaités?

Volet 2 : vision de l'école - Questionnaire

- a. Reportons-nous dans cinq ans. Décrivons les pratiques, les relations interpersonnelles et le climat qui assureront la réussite scolaire des élèves et le développement continu des capacités de l'équipe-école.

- b. Que sera devenue notre école dans cinq ans si nous gardons le cap sur notre mission?

Volet 3 : valeurs de l'école - Questionnaire

- a. À quoi devons-nous nous engager pour atteindre notre mission et notre vision?
- b. Quels sont les comportements que nous devons adopter pour contribuer au succès de notre école?
- c. Comment devons-nous agir pour créer le genre d'école que nous avons dit vouloir devenir?
- d. Résumons, dans un énoncé, ce que nous voulons accomplir : « Ensemble, nous nous engageons à... »

Volet 4 : buts de l'école - Questionnaire

- a. Comment saurons-nous si nous progressons ou non vers notre vision?
 - b. Quels sont les indicateurs qui feront l'objet d'un suivi continu?
 - c. En plénière, les membres de l'équipe mettent en commun leurs réponses en regroupant les mots clés sur un bloc-notes géant. (25 minutes)
 - d. La direction ou un membre du personnel explique les prochaines étapes.
 - e. Conclusion et choix d'un petit groupe qui accepte de rédiger les énoncés de mission et de vision à partir de la mise en commun des réponses. (10 minutes)
 - f. Suivi : le groupe de rédaction présente les énoncés à l'équipe lors d'une prochaine rencontre.
- 3. En plénière, les membres de l'équipe mettent en commun leurs réponses en regroupant les mots clés sur un bloc-notes géant. (25 minutes)
 - 4. La direction ou un membre du personnel explique les prochaines étapes.
 - 5. Conclusion et choix d'un petit groupe qui accepte de rédiger les énoncés de mission et de vision à partir de la mise en commun des réponses. (10 minutes)
 - 6. Suivi : le groupe de rédaction présente les énoncés à l'équipe lors d'une prochaine rencontre.

Source : adapté de Dufour et collab., *Learning by Doing*, 2006 et de Dufour et collab., *Premiers pas*, 2004.

Outil # 3 : Exercice aidant à expliciter la culture de l'école

Description

À l'aide de la métaphore, explorer l'idée que vous vous faites de votre école dans le but d'en arriver à un consensus.

Au sens strict, une métaphore est l'application à un objet ou à une idée du nom d'un autre objet ou idée grâce à des rapports d'analogie ou de ressemblance (p. ex., le « printemps » de la vie). Cependant, dans le contexte de la présente activité d'apprentissage, on utilise le mot « métaphore » au sens figuré, soit la représentation symbolique et évocatrice d'une idée ou d'un objet. Dans ce sens, la métaphore se situe dans l'interaction entre les deux idées ou objets comparés, représentant chacun un ensemble de valeurs et de croyances. L'interprétation de la métaphore repose sur le parallèle établi entre ces deux ensembles, l'accent étant mis sur les ressemblances qu'on leur trouve.

L'utilisation de la métaphore comme moyen d'aide à la réflexion critique repose sur les postulats suivants :

- Les métaphores influencent notre socialisation d'où la pertinence de les utiliser comme moyen d'apprentissage.
- La réflexion critique sur les métaphores influence notre manière de percevoir le monde qui nous entoure. Elle peut nous éclairer sur nos croyances et nous aider à préciser les distorsions qui peuvent nous habiter.
- Créer de nouvelles métaphores témoignant de l'évolution de notre pensée est une activité libératrice qui favorise notre réinterprétation du monde.
- L'analyse des métaphores peut mener à une action fondée sur une nouvelle manière de concevoir notre réalité.

Objectif

Créer un esprit d'équipe et une vision commune en identifiant et partageant les valeurs qui motivent.

Démarche suggérée (Durée : environ 1 heure)

1. Expliquer l'objectif de l'exercice et le potentiel de l'utilisation de la métaphore comme stratégie d'apprentissage. (5 minutes)
2. Chaque personne complète la phrase suivante écrite sur une feuille : « Si mon école était un film, ce serait... » ou « Si mon école était un livre... », « ...une chanson... ». (10 minutes)
3. En petites équipes de deux ou trois, chacun explique sa métaphore. (10 minutes)
4. Quelques enseignantes et enseignants expliquent leur métaphore en plénière.
5. Discussion et conclusion : peut-on s'entendre sur la métaphore qui expliquerait le mieux les valeurs qui sous-tendent l'école? (30 minutes)

Source : adapté de Howden et Kopiec, *Cultiver la collaboration*, 2006.

Outil # 4 : Inventaire diagnostique du fonctionnement en CAP

Description

Il s'agit d'un inventaire comprenant quarante énoncés sur le fonctionnement en CAP. Ces énoncés touchent aux éléments suivants : mission et valeurs communes, apprentissage collectif, réflexion et questionnement, création d'un environnement favorable et leadership partagé. L'outil comprend aussi une clé des réponses, un gabarit de rapport sur les résultats ainsi qu'une grille d'interprétation des scores.

Objectifs

Identifier nos forces et nos limites par rapport aux éléments qui constituent une communauté d'apprentissage professionnelle et identifier les éléments sur lesquels l'équipe veut travailler en vue d'améliorer son fonctionnement en CAP.

Démarche suggérée

1. La direction de l'école ou un membre du personnel présente le questionnaire *Communautés apprenantes* aux membres de l'équipe-école et explique l'objectif de l'exercice.
2. Chaque membre de l'équipe complète le questionnaire anonymement et le remet à la personne désignée.
3. Les réponses sont compilées par une personne ou un sous-groupe en utilisant la clé des réponses et le gabarit de rapport.
4. Lors d'une prochaine rencontre, l'équipe examine les résultats et le profil qui se dégage. À la lumière des résultats, l'équipe discute des meilleurs moyens à prendre pour renforcer son fonctionnement en CAP.

Questionnaire : communautés apprenantes

Ce questionnaire vise à décrire le fonctionnement de votre équipe-école comme vous le percevez. Veuillez répondre à toutes les questions qui suivent. Si une question ne vous semble pas pertinente ou si vous êtes dans l'indécision ou ne connaissez pas la réponse, n'y répondez pas.

Déterminez dans quelle mesure chacun des quarante énoncés suivants s'applique à votre école.

Utilisez l'échelle d'évaluation suivante :

Jamais	Rarement	Parfois	Assez souvent	Souvent ou toujours
0	1	2	3	4

1.	Les gens sollicitent le point de vue des autres pour résoudre un problème.	0	1	2	3	4
2.	Nous nous rencontrons pour examiner les travaux d'élèves dans le but d'identifier les lacunes dans notre enseignement et y remédier.	0	1	2	3	4
3.	Il y a du temps prévu à l'horaire pour que nous puissions travailler ensemble comme équipe-école, secteur ou niveau d'études.	0	1	2	3	4
4.	Les enseignantes et les enseignants de notre école disposent des ressources dont ils ont besoin pour leur enseignement.	0	1	2	3	4

5.	La direction de l'école nous traite comme des collègues et des pairs.	0	1	2	3	4
6.	Toutes et tous sont engagés dans la réussite scolaire de tous les élèves de l'école.	0	1	2	3	4
7.	La direction participe à nos discussions pédagogiques sans dominer.	0	1	2	3	4
8.	Nous apprenons les uns des autres en nous regardant enseigner.	0	1	2	3	4
9.	Lorsqu'une ou un de nous participe à une formation, il informe les autres de ce qu'il a appris et du matériel qu'il a recueilli.	0	1	2	3	4
10.	À notre école, toutes et tous se sentent responsables de la bonne gestion de l'école.	0	1	2	3	4
11.	Les membres de l'équipe se sentent à l'aise de remettre en question les modes de fonctionnement traditionnels de l'école.	0	1	2	3	4
12.	L'organisation de l'espace physique dans l'école favorise le partage et la collaboration.	0	1	2	3	4
13.	Nous participons à des activités de perfectionnement en groupe et nous nous entraînons pour mettre en œuvre ce que nous avons appris.	0	1	2	3	4
14.	Nous sentons que nous sommes toutes et tous sur la même longueur d'ondes dans nos relations avec les parents et la communauté.	0	1	2	3	4
15.	Les nouvelles idées et les initiatives sont bien accueillies et sont considérées avec attention par les membres de l'équipe.	0	1	2	3	4
16.	Les échecs sont aussi perçus comme des occasions d'apprentissage.	0	1	2	3	4
17.	Nous préparons en groupe des unités, des leçons, des évaluations ou des activités.	0	1	2	3	4
18.	L'amélioration du rendement scolaire des élèves guide les décisions pédagogiques et organisationnelles qui se prennent dans l'école.	0	1	2	3	4
19.	Les membres de l'équipe se sentent libres de demander « pourquoi », peu importe leurs fonctions ou leur poste.	0	1	2	3	4
20.	Le personnel enseignant se sent appuyé dans son travail par le conseil scolaire.	0	1	2	3	4
21.	Les membres du personnel s'entendent sur ce qui est important pour l'école et les élèves.	0	1	2	3	4
22.	Les membres de notre équipe-école sont attentifs les uns aux autres.	0	1	2	3	4
23.	Nos discussions de groupe portent sur la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage plutôt que sur les problèmes de gestion ou les questions techniques.	0	1	2	3	4
24.	La direction de l'école encourage la collaboration et le travail d'équipe.	0	1	2	3	4

25.	Nos efforts sont centrés sur la création d'un environnement d'apprentissage qui permet à tous les élèves d'atteindre leur plein potentiel.	0	1	2	3	4
26.	Nous discutons entre nous de notre enseignement et de ce qui réussit et ne réussit pas.	0	1	2	3	4
27.	Comme équipe-école, nous sentons que nous avons de l'influence sur la gestion générale de l'école.	0	1	2	3	4
28.	Nous jouissons d'une autonomie professionnelle dans les décisions relatives à notre enseignement.	0	1	2	3	4
29.	Nous nous efforçons d'aborder les problèmes sous différents points de vue.	0	1	2	3	4
30.	Nous partageons la responsabilité de préparer du matériel pédagogique.	0	1	2	3	4
31.	Nous examinons les hypothèses de fonctionnement sur lesquelles reposent l'organisation de l'école et nos interventions pédagogiques.	0	1	2	3	4
32.	Les gens peuvent se donner mutuellement de la rétroaction de façon honnête.	0	1	2	3	4
33.	Chaque membre de l'équipe se sent responsable de la bonne marche de l'école.	0	1	2	3	4
34.	Les plans de perfectionnement individuels sont établis par rapport à la vision de l'école.	0	1	2	3	4
35.	Les membres de l'équipe se tiennent mutuellement responsables des résultats collectifs atteints.	0	1	2	3	4
36.	Nous échangeons des articles ou des livres sur la pédagogie et nous en discutons.	0	1	2	3	4
37.	Dans notre école, nous nous félicitons de nos réussites et nous célébrons nos succès.	0	1	2	3	4
38.	L'équipe est consciente de l'importance d'avoir une vue d'ensemble dans la prise de décision.	0	1	2	3	4
39.	Comme équipe-école, nous sentons que nous avons de l'influence sur les décisions pédagogiques dans l'école.	0	1	2	3	4
40.	Les membres du personnel se traitent les uns les autres avec respect.	0	1	2	3	4

Questions regroupées selon les cinq facteurs

Facteurs		Questions							
1.	Valeurs et vision communes	6	10	14	18	21	23	25	34
2.	Apprentissage collectif	2	8	9	13	17	26	30	36
3.	Réflexion et questionnement	1	11	15	16	19	29	31	38
4.	Environnement favorable	3	4	12	20	22	32	37	40
5.	Leadership partagé	5	7	24	27	28	33	35	39

Facteur 1 - Valeurs et vision communes

- 6. Toutes et tous sont engagés dans la réussite scolaire de tous les élèves de l'école.
- 10. À notre école, toutes et tous se sentent responsables de la bonne gestion de l'école.
- 14. Nous sentons que nous sommes toutes et tous sur la même longueur d'ondes dans nos relations avec les parents et la communauté.
- 18. L'amélioration du rendement scolaire des élèves guide les décisions pédagogiques et organisationnelles qui se prennent dans l'école.
- 21. Les membres du personnel s'entendent sur ce qui est important pour l'école et les élèves.
- 23. Nos discussions de groupe portent sur la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage plutôt que sur les problèmes de gestion ou les questions techniques.
- 25. Nos efforts sont centrés sur la création d'un environnement d'apprentissage qui permet à tous les élèves d'atteindre leur plein potentiel.
- 34. Les plans de perfectionnement individuels sont établis par rapport à la vision de l'école.

Facteur 2 - Apprentissage collectif

- 2. Nous nous rencontrons pour examiner les travaux d'élèves dans le but d'identifier les lacunes dans notre enseignement et y remédier.
- 8. Nous apprenons les uns des autres en nous regardant enseigner.
- 9. Lorsqu'une ou un de nous participe à une formation, il informe les autres de ce qu'il a appris et du matériel qu'il a recueilli.
- 13. Nous participons à des activités de perfectionnement en groupe et nous nous entraînons pour mettre en œuvre ce que nous avons appris.
- 17. Nous préparons, en groupe, des unités, des leçons, des évaluations ou des activités.
- 26. Nous discutons entre nous de notre enseignement et de ce qui réussit et ne réussit pas.
- 30. Nous partageons la responsabilité de préparer du matériel pédagogique.
- 36. Nous échangeons des articles ou des livres sur la pédagogie et nous en discutons.

Facteur 3 - Réflexion et questionnement

- 1. Les gens sollicitent le point de vue des autres pour résoudre un problème.
- 11. Les membres de l'équipe se sentent à l'aise de remettre en question les modes de fonctionnement traditionnels de l'école.
- 15. Les nouvelles idées et les initiatives sont bien accueillies et sont considérées avec attention par les membres de l'équipe.
- 16. Les échecs sont aussi perçus comme des occasions d'apprentissage.
- 19. Les membres de l'équipe se sentent libres de demander « pourquoi », peu importe leurs fonctions ou leur poste.
- 29. Nous nous efforçons d'aborder les problèmes sous différents points de vue.
- 31. Nous examinons les hypothèses de fonctionnement sur lesquelles reposent l'organisation de l'école et nos interventions pédagogiques.
- 38. L'équipe est consciente de l'importance d'avoir une vue d'ensemble dans la prise de décision.

Facteur 4 - Environnement favorable

Facteurs physiques

3. Il y a du temps prévu à l'horaire pour que nous puissions travailler ensemble comme équipe-école, secteur ou niveau d'études.
4. Les enseignantes et les enseignants de notre école disposent des ressources dont ils ont besoin pour leur enseignement.
12. L'organisation de l'espace physique dans l'école favorise le partage et la collaboration.

Facteurs humains

20. Le personnel enseignant se sent appuyé dans son travail par le conseil scolaire.
22. Les membres de notre équipe-école sont attentifs les uns aux autres.
32. Les gens peuvent se donner mutuellement de la rétroaction de façon honnête.
37. Dans notre école, nous nous félicitons de nos réussites et nous célébrons nos succès.
40. Les membres du personnel se traitent les uns les autres avec respect.

Facteur 5 - Leadership partagé

5. La direction de l'école nous traite comme des collègues et des pairs.
7. La direction participe à nos discussions pédagogiques sans dominer.
24. La direction de l'école encourage la collaboration et le travail d'équipe.
27. Comme équipe-école, nous sentons que nous avons de l'influence sur la gestion générale de l'école.
28. Nous jouissons d'une autonomie professionnelle dans les décisions relatives à notre enseignement.
33. Chaque membre de l'équipe se sent responsable de la bonne marche de l'école.
35. Les membres de l'équipe se tiennent mutuellement responsables des résultats collectifs atteints.
39. Comme équipe-école, nous sentons que nous avons de l'influence sur les décisions pédagogiques dans l'école.

Rapport sur les résultats du questionnaire

Facteurs	Score maximal	Résultats personnels	Moyenne de l'école
1. Valeurs et vision communes	32		
2. Apprentissage collectif	32		
3. Réflexion et questionnement	32		
4. Environnement favorable	32		
5. Leadership partagé	32		

Plus la moyenne de l'école est élevée par rapport au score maximal pour chaque facteur, plus votre école possède cette caractéristique.

Interprétation des scores

Facteur 1 - *Valeurs et vision communes* : indique à quel point il existe un sens d'engagement au sein de votre équipe envers l'amélioration du rendement des élèves.

Facteur 2 - *Apprentissage collectif* : évalue la capacité de votre équipe à travailler ensemble à l'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage.

Facteur 3 - *Réflexion et questionnement* : montre dans quelle mesure votre équipe fait preuve de créativité dans la résolution de problème et à quel point elle constitue un milieu de travail qui encourage à remettre en question ses propres valeurs et celles de l'organisation.

Facteur 4 - *Environnement favorable* : indique si la structure organisationnelle de l'école et les relations humaines au sein de l'équipe favorisent l'apprentissage en équipe, la collaboration et l'enseignement efficace.

Facteur 5 - *Leadership partagé* : évalue dans quelle mesure la direction de l'école et le personnel créent un climat qui permet la prise en charge, par l'équipe-école, de toutes les décisions importantes pour l'école.

Source : A. Pinard., *Questionnaire : communautés apprenantes*, 2008.

Section II : Travail et apprentissage en équipe

« Structurer la collaboration, c'est structurer le succès. »

(Howden et Kopiec)

La création d'équipes de collaboration au sein de l'école est le meilleur moyen de mettre en pratique les principes de l'apprentissage en commun. De telles équipes sont mises en place pour analyser et améliorer les pratiques pédagogiques. Travailler et apprendre en équipe crée une culture de collaboration où l'isolement des enseignantes et des enseignants est remplacé par des processus de coopération fermement ancrés dans le quotidien de l'école. Les communautés d'apprentissage professionnelles sont orientées vers l'expérimentation, la résolution de problème et la pratique réflexive.



Outil # 5 : Modèles de rapport de rencontre d'équipe

Description

Il s'agit de trois modèles de rapport de rencontre d'équipe de collaboration. Ces rapports sont des outils très précieux pour documenter les défis, les succès et les stratégies de l'équipe de collaboration, et pour l'appuyer dans son cheminement.

Objectifs

Les rapports de rencontres sont utiles à plusieurs niveaux et à différents moments dans la pratique d'une CAP pour :

- faciliter une pratique réflexive en ce qui concerne le climat de travail au sein de l'équipe;
- permettre une rétrospection sur le travail effectué par l'équipe;
- assurer la continuité et le suivi du travail de l'équipe;
- aider à identifier les besoins, les défis et les succès de l'équipe;
- aider au partage d'idées avec les autres collègues;
- être un indicateur tangible du travail de l'équipe.

Démarche suggérée

1. Choix des modèles

Trois modèles ou grilles de rapport sont proposés. Il est recommandé de les choisir et/ou de les adapter en fonction des besoins de votre équipe. Le choix du modèle devrait faire l'objet d'une décision d'équipe.

2. Fonctionnement

- Le rapport peut être rédigé en commun par l'équipe, à la fin de chaque rencontre.
- Le rapport peut être rédigé individuellement par les membres de l'équipe, à la fin ou après la rencontre.
- Un membre peut se porter volontaire pour prendre des notes pendant la rencontre et rédiger le rapport qu'il peut distribuer aux autres membres par la suite.
- Le processus d'élaboration pour faire les rapports devrait faire l'objet d'une décision d'équipe.

3. Autres éléments

- Si le rapport est fait collectivement, on doit nécessairement compléter cette tâche à la fin de la rencontre. Pour en faciliter la rédaction, le rapport pourrait être rédigé à partir des notes qu'un membre a accepté de prendre pendant la rencontre. La responsabilité de prendre des notes pourrait être confiée aux membres à tour de rôle.
- L'expérience nous apprend qu'il est préférable, lorsque le rapport est complété individuellement par les membres, de leur laisser quelques minutes à la fin de chaque rencontre pour le faire, plutôt que de les laisser le compléter après la rencontre.
- Si les membres complètent leur rapport individuellement après la rencontre, ils peuvent le faire électroniquement et l'envoyer par courriel à la direction ou à une personne désignée au sein de l'équipe. Afin de se motiver mutuellement à compléter leur rapport, les membres pourraient ensemble se fixer un temps déterminé (p. ex., dans les deux journées scolaires qui suivent la rencontre).

- Il est important que l'on donne un suivi aux rapports; les questions soulevées doivent pouvoir être portées à l'attention de qui de droit (p. ex., la direction de l'école). Chacun doit se sentir responsable d'accomplir les tâches qui lui ont été confiées. Peu importe le modèle choisi, on doit faire un retour sur le rapport de la dernière rencontre au début de la rencontre suivante.
- Les rapports peuvent être gardés dans une chemise ou un cartable qui est facilement accessible aux membres et placé à un endroit approprié, comme dans le salon du personnel, pour que les membres des autres équipes puissent le consulter.
- La direction pourrait réserver un temps lors des rencontres du personnel pour que les équipes de collaboration partagent avec leurs collègues leurs pratiques réussies en se servant de leurs rapports de rencontres.
- La direction ou une autre personne désignée peut passer en revue périodiquement les rapports des rencontres des équipes de collaboration dans le but de voir s'il y a des points ou questions qui sont d'intérêt général pour l'ensemble du personnel, et pour s'assurer que toutes les équipes travaillent dans le cadre d'une vision et d'une mission communes.

4. Suivi

- Les bilans ne servent à rien s'il n'y a pas de suivi. Les leads de l'équipe-école doivent s'assurer d'utiliser l'information cumulée afin de se pencher sur les besoins des environnements émotif et physique des équipes de collaboration.
- Les bilans devraient être utilisés pour transmettre les pratiques réussies des autres équipes de collaboration.
- Les bilans devraient servir de pratiques réflexives pour l'ensemble de la communauté scolaire, comme un outil de mesure pour s'assurer que tout le personnel travaille selon une mission et une vision communes.

Premier modèle : Journal de bord de l'équipe de collaboration

1. Date de la rencontre _____
2. Membres présents _____

3. Retour sur la dernière rencontre

4. Principal sujet de discussion aujourd'hui

5. Nouvelles idées et informations clés découlant des discussions

6. Travail à faire d'ici la prochaine rencontre

7. Préoccupations/réflexions/recommandations

8. Prochaine rencontre (date, sujet, etc.)

9. La meilleure idée de la rencontre d'aujourd'hui

Nom de la personne à la prise de notes _____

Deuxième modèle : Feuille de route pour le travail d'équipe

Éléments essentiels :

- faire une analyse de la situation à améliorer;
- établir des objectifs SMART : Spécifiques et stratégiques, Mesurables, Atteignables, (axés sur les) Résultats, (limités dans le) Temps;
- déterminer des actions qui mèneront à l'atteinte des objectifs;
- rétroagir, évaluer et ajuster les stratégies, au besoin.

1. Date de la rencontre _____

2. Membres présents

3. Retour sur les expériences antérieures

4. Objectifs SMART visés par l'équipe

5. Sujets de discussion

6. Prochaines étapes (pour la rencontre suivante et pour la salle de classe)

7. Ressources et matériel utilisés

8. Commentaires, questions et/ou préoccupations

Administration

Attestation de la direction

--

Suivi nécessaire

--

Source : École catholique Sacré-Cœur, New Liskeard, Ontario.

Troisième modèle : Gabarit de travail — CAP

1. Équipe _____ Date _____ Lieu _____

2. Objectifs SMART : Spécifiques et stratégiques

Mesurables

Atteignables

axés sur les Résultats
limités dans le Temps

3. Objectifs

4. Marche à suivre pour atteindre les objectifs

5. Stratégies d'enseignement

6. Prochaines étapes

7. Ressources

Source : École catholique Sacré-Cœur, New Liskeard, Ontario.

Outil # 6 : Étude de texte sur la pratique réflexive

Description

Il s'agit d'un texte sur la pratique réflexive d'une sommité en la matière, Philippe Perrenoud (voir bibliographie). La démarche proposée pour l'étude de ce texte est la méthode « jigsaw » que les membres de l'équipe peuvent, par la suite, adapter et utiliser avec leurs élèves. Cette méthode favorise le développement de l'apprentissage coopératif.

Objectifs

Permettre aux membres de l'équipe-école d'approfondir leur compréhension du concept de la pratique réflexive et de discuter avec leurs collègues d'idées qui, dans cette perspective, pourraient les aider à améliorer leur enseignement.

Démarche proposée

La démarche prévoit ici la formation de quatre groupes de quatre personnes et, en conséquence, le texte à l'étude a été découpé en quatre parties. Il faudra former les groupes selon le nombre de personnes et découper le texte selon le nombre de groupes.

1. L'animatrice ou l'animateur explique à toute l'équipe en quoi consiste l'activité et en décrit le déroulement, étape par étape.
2. L'animatrice ou l'animateur forme des groupes de quatre personnes, soit les « groupes d'origine ». L'animatrice ou l'animateur distribue le texte « La pratique réflexive comme maîtrise de la complexité » (voir ci-dessous) et explique que chaque membre du groupe va devoir se joindre à un nouveau groupe – son « groupe d'experts » – pour étudier les paragraphes du texte de Perrenoud, et ensuite revenir dans son groupe d'origine pour partager ce qu'il a appris. Chaque membre du groupe d'origine aura donc la tâche de contribuer à la compréhension de l'ensemble du texte. L'animatrice ou l'animateur répartit les membres des groupes d'origine dans les groupes d'experts en attribuant à chaque membre du groupe d'origine un chiffre de un à quatre. Les membres à qui le numéro un a été attribué se retrouveront dans le groupe d'experts n°1, celles et ceux à qui on a attribué le numéro deux se retrouveront dans le groupe d'experts n° 2, et ainsi de suite.
3. Les groupes d'experts se rassemblent pour étudier les paragraphes qui leur sont confiés. On lit à haute voix les paragraphes et on cherche ensemble à comprendre le vocabulaire, à dégager les idées principales, à échanger sur les questions suscitées, etc.
4. Chaque expert retourne dans son groupe d'origine pour présenter à ses collègues les idées principales qu'il a retenues des paragraphes étudiés.
5. En plénière, l'animatrice ou l'animateur mène une discussion sur le texte, sur la méthode, etc.

La pratique réflexive comme maîtrise de la complexité (Philippe Perrenoud)

(Groupe d'experts n°1)

Ce concept est connu depuis les ouvrages de Schön (1983, 1987, 1991). Pourtant, en dépit de travaux plus centrés sur la formation des enseignantes et des enseignants, une confusion persiste entre d'une part la pratique réflexive spontanée de tout être humain confronté à un obstacle, un problème, une décision à prendre, un échec ou toute résistance du réel à sa pensée ou son action et, d'autre part, la pratique réflexive *méthodique* et *collective* que déploient les professionnelles et professionnels tant que les objectifs visés ne sont pas atteints.

Un sentiment d'échec, d'impuissance, d'inconfort ou de souffrance déclenche une réflexion spontanée chez tout être humain. La professionnelle et le professionnel réfléchissent aussi lorsqu'ils se sentent bien, car se sortir de situations inconfortables ne constitue pas leur unique moteur.

Leur réflexion est aussi alimentée par leur envie de faire leur travail à la fois efficacement et le plus conformément possible à leur éthique.

Dans un « métier impossible », les objectifs sont rarement atteints. Il est peu fréquent que tous les élèves d'une classe ou d'un établissement maîtrisent parfaitement les savoirs et les compétences visés. C'est pourquoi dans l'enseignement, la pratique réflexive, sans être permanente, ne saurait se limiter à la résolution de crises, de problèmes ou de sérieux dilemmes. Il vaut mieux l'imaginer comme un fonctionnement stable, nécessaire en vitesse de croisière, vitale en cas de turbulence.

Autre différence de taille : une praticienne réflexive ou un praticien réflexif *accepte de faire partie du problème*. Il réfléchit sur son propre rapport au savoir, aux personnes, au pouvoir, aux institutions, aux technologies, au temps qui passe, à la coopération tout autant qu'à sa façon de lever des contraintes ou de rendre ses gestes techniques plus efficaces.

Enfin, une pratique réflexive méthodique s'inscrit dans le temps de travail, comme une *routine*. Non pas une routine somnifère, mais une routine *paradoxe*, un état d'alerte permanent. Pour cela, la pratique réflexive nécessite une discipline et une méthode pour observer, mémoriser, écrire, analyser dans l'après-coup, comprendre et prendre des options nouvelles.

(Groupe d'experts n° 2)

On peut ajouter qu'une pratique réflexive professionnelle n'est jamais entièrement solitaire. Elle s'appuie sur des conversations informelles, des moments organisés de professionnalisation interactive (Gather Thurler, 1996) par des pratiques de rétroaction méthodique, de *debriefing*, d'analyse du travail, d'échanges sur les problèmes professionnels, de réflexion sur la qualité et d'évaluation de ce que l'on fait. La pratique réflexive peut être solitaire, mais elle passe aussi par des groupes, fait appel à des expertises externes, s'insère dans des réseaux et s'appuie sur des formations donnant des outils ou des bases théoriques pour mieux comprendre les processus en jeu et mieux se comprendre soi-même.

Pourquoi faudrait-il inscrire la pratique réflexive dans l'identité professionnelle des enseignantes et des enseignants? Je répondrai que c'est d'abord pour libérer les praticiennes et praticiens du *travail prescrit*, pour les inviter à construire leurs propres démarches en fonction des élèves, du terrain, de l'environnement, des partenariats et coopérations possibles, des ressources, des contraintes propres à l'établissement et des obstacles rencontrés ou prévisibles.

Dans un processus de professionnalisation, *par définition*, la part du travail prescrit va décroissant. Il reste à comprendre *pourquoi* elle *devrait* décroître dans le métier d'enseignant et justifie donc sa professionnalisation; cela ne va nullement de soi. Une partie des systèmes éducatifs parient encore sur une forme de prolétarianisation du métier d'enseignant (Perrenoud, 1996 c), cantonnant les enseignantes et les enseignants à ce que l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) a nommé « livraison de services ».

(Groupe d'experts n° 3)

On peut avancer trois arguments en faveur de la professionnalisation de l'enseignement.

En premier lieu, les conditions et les contextes de l'enseignement évoluent toujours plus vite, si bien qu'il est impossible de vivre sur les acquis d'une formation initiale vite obsolète, et guère plus réaliste d'imaginer qu'une formation continue bien pensée donnera de nouvelles recettes lorsque les anciennes « ne marchent plus ». L'enseignante ou l'enseignant doit devenir le concepteur de sa propre pratique pour faire face *efficacement* à la variété et à la transformation de ses conditions de travail.

Deuxièmement, si l'on veut que tous atteignent les objectifs fixés, il ne suffit plus d'enseigner; il faut *faire apprendre chacun*, en trouvant la démarche appropriée. Cet enseignement « sur mesure » est au-delà de toutes les prescriptions.

Finalement, les compétences professionnelles sont de plus en plus collectives, à l'échelle d'une équipe ou d'un établissement, ce qui requiert de fortes compétences de communication et de concertation, donc de régulation réflexive.

La pratique et la compétence réflexives présentent plusieurs aspects. Dans l'action, la réflexion permet de se détacher de la planification initiale, de la remanier constamment, de comprendre ce qui cause un problème, de se décentrer, de réguler la démarche en cours sans se sentir lié à des procédures toutes faites, par exemple pour apprécier une erreur ou sanctionner une indiscipline.

Dans l'après-coup, la réflexion permet d'analyser plus tranquillement les événements et de construire des savoirs couvrant les situations comparables qui pourraient survenir.

Dans un métier où les mêmes problèmes sont récurrents, la réflexion se développe aussi avant l'action, non seulement pour planifier et bâtir des scénarios, mais aussi pour préparer l'enseignante ou l'enseignant à accueillir les imprévus (Perrenoud, 1999 b) et à garder la plus grande lucidité.

(Groupe d'experts n°4)

Peut-être faut-il souligner la forte indépendance de ces divers moments. La « réflexion dans l'action » (Schön, 1983) a notamment pour fonction :

- de « mettre en mémoire » des observations, des questions et des problèmes qu'il est impossible de traiter sur le champ;
- de préparer une réflexion plus distancée de la praticienne et du praticien sur son système d'action et son habitus (Perrenoud, 1998 d, 1999 d).

Sans entrer ici dans la question des démarches de formation à la pratique réflexive (p. ex., études de cas, analyse de pratiques, entretiens d'explicitation, écriture clinique), on soulignera que cette pratique exige plusieurs types de capitaux :

- des savoirs méthodologiques et théoriques;
- des attitudes et un certain rapport au métier et au réel;
- des compétences s'appuyant sur ces savoirs et ces attitudes permettant de les mobiliser en situation de travail et de les allier à une part d'intuition et d'improvisation, comme dans la pratique pédagogique elle-même.

Les savoirs méthodologiques touchent à l'observation, l'interprétation, l'analyse et l'anticipation, mais aussi à la mémorisation et à la communication orale et écrite, voire à la vidéo, dès lors que la réflexion ne se déroule pas toujours en circuit fermé, ni dans l'immédiat. J'insisterai sur les savoirs *théoriques* : le bon sens appuyé sur des capacités d'observation et de raisonnement permet un premier niveau de réflexion. Pour aller plus loin, il importe toujours de disposer d'une culture en sciences humaines, tant didactique que transversale. Dans certains cas, la maîtrise des savoirs à enseigner est cruciale; si elle fait défaut, certains problèmes ne peuvent être posés. Par exemple, l'interprétation de certaines erreurs de compréhension est éclairée par l'histoire et l'épistémologie de la discipline enseignée.

Source : extrait adapté d'un article de Philippe Perrenoud, *Former les enseignants dans des contextes sociaux mouvants : pratique réflexive et implication critique*. Pour la liste des références qui accompagne l'article : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_26.html.

Outil # 7 : Grille d'évaluation du travail d'équipe

Description

Il s'agit de deux courts questionnaires pouvant être complétés par chaque membre d'une équipe de collaboration. Cet exercice peut se faire après un certain nombre de rencontres, par exemple en décembre et/ou à la fin de l'année scolaire.

Objectif

Évaluer deux éléments du travail d'équipe : les résultats du travail d'équipe sur son enseignement et le fonctionnement de l'équipe.

Démarche suggérée

1. Chaque membre de l'équipe complète le questionnaire.
2. Un membre de l'équipe fait la compilation.
3. L'équipe discute des résultats et les membres s'entendent sur le suivi à faire.

Premier questionnaire

1. Ma participation à une équipe de collaboration m'a permis...
(Échelle : 1 = Très peu 5 = Beaucoup)

a. D'améliorer l'efficacité de mon enseignement.	1	2	3	4	5
b. D'améliorer mes habiletés à aider les élèves à apprendre.	1	2	3	4	5
c. De changer ma perception des capacités de certains élèves.	1	2	3	4	5
d. D'accroître ma compréhension sur la façon de m'y prendre pour motiver mes élèves à apprendre.	1	2	3	4	5
e. De changer de manière significative mes méthodes d'enseignement.	1	2	3	4	5
f. De changer de manière significative la façon dont je travaille avec mes collègues.	1	2	3	4	5

2. Ma perception de l'efficacité de l'équipe de collaboration repose sur le fait que...
(Échelle : 1 = très peu efficace 5 = très efficace)

a. Les rencontres de l'équipe ont généralement été productives.	1	2	3	4	5
b. Les rencontres étaient orientées vers la tâche.	1	2	3	4	5
c. La gestion et le déroulement des rencontres étaient satisfaisants.	1	2	3	4	5
d. Les membres de l'équipe étaient compatibles.	1	2	3	4	5
e. Les échanges dans le groupe étaient honnêtes et sincères.	1	2	3	4	5

Source : traduit et adapté de Joan Richardson, *Learning Teams*, NDSC, 2001.

Deuxième questionnaire

Équipe de secteur _____ Matière _____ Niveau _____

Membres de l'équipe

En vous basant sur votre expérience en tant que membre de l'équipe-école au cours de cette année scolaire, répondez aux questions ci-dessous.

5 = Entièrement d'accord 4 = D'accord 3 = Neutre 2 = En désaccord

1 = Entièrement en désaccord

1. Je connais les normes et le protocole établis par mon équipe. 5 4 3 2 1

Commentaires

2. Les membres de mon équipe respectent les normes et le protocole établis. 5 4 3 2 1

Commentaires

3. Notre équipe s'en tient uniquement aux objectifs qu'elle a établis. 5 4 3 2 1

Commentaires

4. Notre équipe fait des progrès quant à son programme d'amélioration. 5 4 3 2 1

Commentaires

5. La direction de l'école encourage une culture de collaboration. 5 4 3 2 1

Commentaires

Source : Dufour, Dufour et Eaker, *Premier pas, Transformation culturelle de l'école en communauté d'apprentissage professionnelle*, 2004, p. 168-169.

Section III : Environnement favorable

« Faire confiance est au cœur de la collaboration. C'est la question centrale dans les relations humaines. Sans faire confiance vous ne pouvez mener. Sans faire confiance vous ne pouvez accomplir des choses extraordinaires. »

(Kouzes et Posner)

Pour fonctionner efficacement en communauté d'apprentissage, l'équipe-école doit pouvoir fonctionner dans un environnement favorable, tant physique qu'humain. L'équipe doit pouvoir compter sur l'appui de la direction et du conseil scolaire. Elle doit disposer de temps pour se réunir pendant la journée scolaire et avoir accès aux ressources dont elle a besoin. Sur le plan humain, les bonnes relations qui engendrent un climat de respect entre les membres de l'équipe sont au cœur du fonctionnement efficace d'une communauté d'apprentissage professionnelle.



Outil # 8 : Normes de comportement au sein de l'équipe

Description

Il s'agit d'une activité collective et interactive pour identifier les normes et le protocole des rencontres de groupe. Les normes de fonctionnement sont des règles de jeu qui ont pour but d'assurer l'efficacité de l'équipe.

Objectif

Identifier un ensemble de normes pour guider le travail d'équipe et assurer des interactions positives entre les membres.

Démarche suggérée

1. Expliquer aux membres que les groupes les plus efficaces ont généralement des règles de base ou des normes pour bien guider leurs rencontres et faciliter le travail d'équipe. Expliquer aussi que l'équipe devra choisir et identifier un ensemble de normes pour :
 - s'assurer que chaque membre ait l'occasion de participer activement aux rencontres;
 - accroître la productivité et la capacité des membres;
 - faciliter l'accomplissement des objectifs ciblés.
2. Présenter les huit normes de comportement suivantes à titre d'exemples.
 - Participer en vue d'arriver à un consensus.
 - Être prête ou prêt à s'investir dans l'équipe pour améliorer le rendement de chaque élève.
 - Partager ses compétences, ses ressources, ses stratégies et ses idées.
 - Respecter les différences, les styles d'apprentissage et les opinions de chacune et chacun.
 - Limiter ses interventions au point discuté.
 - Apporter des suggestions constructives.
 - Respecter le droit de parole et le temps prescrit.
 - Être positive ou positif.
3. Remettre un ensemble de trois autocollants à chaque membre (p. ex., rouge, vert et bleu).
4. Accorder une valeur à chaque couleur (p. ex., rouge = 10, vert = 5, bleu = 2).
5. Demander aux membres d'identifier trois choix prioritaires en plaçant un autocollant à côté de chaque norme sur une grande affiche au mur.
6. En plénière, faire la compilation des points afin d'identifier les normes en ordre de priorité.
 - Répéter l'étape 5 s'il reste des normes qui n'ont pas été identifiées lors de la première ronde d'identification.
 - Inviter les membres du groupe à identifier d'autres normes qu'ils considèrent importantes et les ajouter à la liste.
7. En plénière, noter les idées des sous-groupes et permettre un temps d'échanges.
8. Placer les normes du groupe en ordre de priorité.
9. Suivi : afficher les normes et les suivre lors des rencontres. Revenir aux normes périodiquement et, au besoin, répéter le processus.

Outil # 9 : Exercices favorisant le développement de l'esprit d'équipe

Description

Il s'agit de trois courts exercices de nature plutôt ludique qui encouragent le partage de ses convictions personnelles et le développement de la confiance mutuelle. L'équipe peut choisir de faire les trois exercices ou sélectionner ceux qui répondent le mieux à ses besoins.

Objectifs

Créer des liens, développer une complicité et établir un esprit d'équipe.

Exercice no 1 : Mes convictions personnelles

Démarche suggérée (Durée : 25 minutes)

1. Chaque membre de l'équipe complète les phrases ci-dessous. (10 minutes)
 - Elle est devenue enseignante parce qu'elle.../Il est devenu enseignant parce qu'il...
 - Elle croyait en, à.../Il croyait en, à...
 - Comme enseignante, elle était.../Comme enseignant, il était...
 - Ce qu'elle nous laisse, c'est .../Ce qu'il nous laisse, c'est ...
2. Partage des réponses en dyades. (5 minutes)
3. Partage en groupe : y a-t-il des éléments communs? (10 minutes)

Imaginez qu'on vous demande de prononcer un discours à l'occasion du départ d'un collègue. Si ce collègue c'était vous, que diriez-vous à VOTRE sujet?

Source : adapté du cours en ligne intitulé *Communauté apprenante*, Centre de leadership en éducation, 2004.

Exercice no 2 : Ma fiche d'identité

Démarche suggérée

1. Former des équipes de quatre personnes.
2. Demander aux participantes et participants de remplir la fiche suivante en y inscrivant des renseignements personnels, de la manière suivante :

Nom : Monique	
J'accorde de la valeur à ... l'acceptation des différences	Je suis toujours... à l'heure
Voici ma devise : être généreuse/généreux = s'enrichir	J'ai un grand besoin de... apprendre continuellement

3. Les participantes et participants circulent dans la salle et, au signal, partagent leurs énoncés en équipes de deux, formées au hasard. Après deux minutes, ils répètent le processus avec une autre personne. On peut aussi partager ces informations en petites équipes.

Source : Howden et Kopiec, *Cultiver la collaboration*, 2006.

Exercice no 3 : Le thermomètre de la confiance

Le thermomètre de la confiance est une sorte d'échelle offrant une brève vérification du niveau de confiance des individus et du groupe dans le but d'amorcer une discussion sur l'idée de faire confiance aux autres. La discussion peut porter sur la manière dont les membres de l'équipe participent à cette activité, sur les raisons qui font que certaines personnes font davantage confiance que d'autres ou encore sur les moyens d'augmenter la confiance au sein du groupe.

Objectifs

Étudier, en équipe, le concept de confiance dans les autres dans votre vie professionnelle, apprendre à se faire mutuellement confiance et à être soi-même une personne digne de confiance.

Démarche suggérée

1. Inviter quatre ou cinq volontaires à se placer le long d'un mur.
2. À la lecture de chacune des situations suivantes, chaque volontaire fait quelques pas en s'éloignant du mur. Si la personne ne fait aucun pas et demeure près du mur, cela signifie qu'elle n'a aucune confiance dans la situation. Prendre quatre grands pas indique qu'elle éprouve une confiance totale et inconditionnelle.
 - Un parent d'élève vous donne en cadeau un pot de salsa maison.
 - Un collègue vous demande d'emprunter votre cahier de préparation.
 - La direction vous invite à considérer un changement de niveau d'enseignement ou de matière dans le but « d'accroître votre expérience ».
 - Un élève vous demande de retourner dans la salle de classe, où il sera seul, pour aller chercher quelque chose qu'il a oubliée.
 - Vous ne savez pas qui, parmi trois de vos collègues, sera le titulaire de classe de votre enfant l'an prochain.
 - Dans le salon du personnel, vous êtes sur le point d'avouer, en présence de trois ou quatre collègues, que vous prendrez un congé de maladie demain pour faire votre magasinage de Noël.
3. Une fois cette étape terminée, on discute de l'activité en débutant avec les questions suivantes (qui sont posées à l'ensemble du groupe, tant aux observatrices et observateurs qu'aux volontaires) :
 - Comment vous êtes-vous sentie ou senti au cours de cette activité? À quoi avez-vous pensé? Pouvez-vous imaginer d'autres situations semblables?
 - Cette activité a-t-elle révélé votre niveau de confiance réel dans les autres?
 - Pourquoi avons-nous confiance en certaines personnes plus qu'en d'autres?
 - Les gens parlent souvent d'être digne de confiance pour les autres. Que signifie être digne de confiance pour soi?
 - Comment pouvons-nous développer la confiance mutuelle au sein de notre équipe?

Source : adapté de EQToolbox, *The Trust Thermometer*, 2008.

Outil # 10 : Étude de cas sur l'organisation de la journée scolaire

Description

Cette étude de cas illustre le processus entrepris par l'école secondaire catholique Père-René-De-Galinée de Cambridge afin de trouver du temps commun dans la journée scolaire pour le travail des équipes de collaboration. Une communauté d'apprentissage favorise les rencontres communes des équipes de collaboration, car ces rencontres encouragent le dialogue professionnel, l'analyse de données et le développement professionnel.

Objectif

À partir d'une étude de cas, le personnel est amené à réorganiser l'horaire de la journée scolaire pour permettre des rencontres d'équipes de collaboration.

Démarche suggérée

Étape 1

- Lecture individuelle de l'étude de cas.
- En petits groupes, répondre aux questions de l'annexe 1 – *Réflexion*, à la page 38.
- Faire une mise en commun en grand groupe.

Étape 2

- Analyser la situation de votre école.
- Quelques semaines avant l'activité, demandez aux enseignantes et enseignants de différentes disciplines de noter la gestion du temps en salle de classe en complétant l'annexe 2 – *Journal de bord*, à la page 38. Ces données vous permettront de démontrer qu'il y a parfois des pertes de temps pendant une période, contrairement au nombre de minutes où l'élève participe activement à l'enseignement et à l'apprentissage.

Étape 3

- Identifier la fréquence et le type de rencontres qui ont lieu à l'école.
- En petits groupes, compléter le tableau de l'annexe 3 – *Gestion du temps*, à la page 39.
- Un membre du groupe rapporte les constats et les observations de l'équipe.

Étape 4

- L'animatrice ou l'animateur présente la compilation des résultats de l'annexe 2 – *Journal de bord* et fait le lien avec les conclusions de l'annexe 3 – *Gestion du temps*.
- En petits groupes, rédiger une proposition d'horaire et la présenter au grand groupe.
- L'animatrice ou l'animateur fait la synthèse des propositions et le personnel se penche sur deux des possibilités.
- En conclusion, on peut discuter des autres éléments qui sont présents dans le cas étudié et qui favorisent la création d'un environnement favorable à la mise en œuvre d'une communauté d'apprentissage professionnelle.

Étape 5

Suivi : à la prochaine rencontre du personnel, revoir les résultats de l'analyse, communiquer clairement les deux propositions et obtenir un consensus chez les membres du personnel.

Le cas de l'école secondaire Père-René-de-Galinée

L'école Père-René-de-Galinée est une école secondaire catholique régionale située près de Cambridge, en Ontario. L'école accueille tout près de 400 élèves de la 7^e à la 12^e année.

En 2003, l'école et le personnel, soucieux de répondre aux besoins de tous les élèves, prennent de nouvelles initiatives dans le domaine de la pédagogie. Lors de la mise en œuvre de divers projets, le personnel réalise rapidement l'ampleur des changements à apporter afin d'améliorer le rendement des élèves. Progressivement, les points de discussion à l'ordre du jour des réunions du personnel changent. Les points d'ordre administratif et la planification d'activités ponctuelles sont remplacés par des points de nature pédagogique. Malgré ce changement, les réunions du personnel ne sont pas suffisantes pour approfondir les discussions.

Après l'analyse de l'organisation scolaire, il est impossible de créer des temps de rencontre communs pour faciliter la tâche des enseignantes et des enseignants. La problématique est présentée au personnel lors d'une réunion. Les enseignantes et les enseignants analysent la situation afin d'offrir des solutions pour l'améliorer. Entre temps, l'administration propose à quelques enseignantes et enseignants de remplir un journal de bord pour valider l'utilisation du temps de classe à chaque période.

Suite à quelques rencontres, l'analyse des données révèle que des solutions sont possibles. On atteint un consensus sur les points suivants :

- diminuer chaque période de 15 minutes;
- offrir à tous les jours une période de 30 minutes de méthodologie, d'aide aux devoirs et de lecture aux élèves de la 7^e à la 10^e année;
- créer un horaire qui permet à la fois la surveillance des groupes hétérogènes d'élèves et un temps de rencontre CAP par semaine pour chaque équipe de collaboration;
- mettre sur pied un programme de mentorat pour les élèves qui vient appuyer l'enseignante ou l'enseignant en salle de classe pendant la période de méthodologie.

Depuis ce temps, les équipes de collaboration sont passées d'une culture d'isolement à une culture de collégialité. L'école a élaboré des planifications verticales et horizontales pour chaque matière. Des syllabus de cours ont été transformés et les unités d'apprentissage permettent une approche différenciée axée davantage sur les compétences essentielles que sur les contenus d'apprentissage. Une pyramide d'intervention pour le dépistage et le soutien des élèves à risque est connue et appliquée par toutes et tous à l'école. Les critères d'évaluation et les cibles sont établis jusqu'à la 10^e année.

Au tout début, les rencontres CAP étaient planifiées par la direction. Dès le premier mois de fonctionnement, l'équipe-école a constaté qu'il était impossible que la direction gère toutes les rencontres. L'équipe-école devait « bâtir sa capacité ». Elle voulait développer la collaboration et la collégialité au sein du personnel enseignant pour ainsi les engager dans la prise de décision. Pour commencer, l'équipe a participé à une série de formations en développement professionnel en lien avec la CAP, le leadership et la pédagogie. Peu à peu, les membres de l'équipe-école sont devenus plus confortables dans leur rôle de leaders pédagogiques au sein de l'école. Le rôle de la direction est passé de directrice à accompagnatrice et mentor. Il s'agit d'un bel exemple de responsabilité partagée!

Enfin, les rencontres de l'équipe-école ont eu lieu toutes les semaines, ce qui a permis d'évaluer le progrès des équipes de collaboration et d'ajuster les stratégies pour ainsi guider le personnel. De plus, deux fois par année, les rencontres de l'équipe-école pour planifier et évaluer l'atteinte des cibles stipulées dans le plan d'école se déroulent à l'extérieur de l'école. C'est lors de ces rencontres que les grandes lignes et les orientations stratégiques de l'école sont abordées. Ces rencontres en dehors du cadre scolaire habituel facilitent les échanges et renforcent les liens entre les membres.

Annexe 1 – Réflexion

Votre école veut amorcer une initiative qui, selon les recherches, est indispensable pour l'amélioration du rendement des élèves. Les équipes de collaboration ont l'intention de planifier verticalement (à rebours) pour chaque matière. Cependant, avec l'organisation actuelle de la journée scolaire, les rencontres sont possibles uniquement après les heures de classe.

1. Pourquoi les rencontres ne pourraient-elles pas avoir lieu pendant la journée scolaire?
2. Comment l'école décrite dans l'étude de cas s'est-elle organisée? Quels sont les éléments qui pourraient être mis en pratique chez nous?
3. Si nous modifions l'horaire, comment allons-nous communiquer cette initiative au conseil scolaire, aux parents?

Annexe 2 – Journal de bord pour la gestion du temps de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'évaluation

Début de la journée scolaire _____

Fin de la journée scolaire _____

Nombres de minutes par période _____

Pour une période, calculer la gestion du temps en minutes.

Activités	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi	Total
Annonce						
Dîner						
Interruption/Activité d'école						
Assiduité						
Amorce						
Enseignement						
Apprentissage						
Travail d'équipe						
Travail individuel						
Évaluation						
Gestion de classe Discipline						

Annexe 3 – Gestion du temps

Utilisez ce tableau afin d'identifier l'utilisation du temps de votre calendrier scolaire. Lorsque les pratiques courantes sont bien connues, discutez des possibilités.

		Pratique courante	Bonne idée!	Peut-être...	Non
Temps personnel	Avant l'école				
	Midi				
	Après l'école				
	Week-end				
	Été				
Temps d'école	Journée pédagogique				
	Suppléance				
	Réunion du personnel				
	Regroupement de classe				
	Planification commune				
Nouvelle stratégie de gestion du temps	Contrat de travail				
	Réorganisation de l'horaire de la journée				
	Journée abrégée				
Grand total					

Source : École secondaire Père-René-de-Galinée, Cambridge, Ontario.

Section IV : Leadership partagé et mobilisateur

« Il y a des leaders que les gens aiment et des leaders que les gens détestent. Il y en a d'autres que l'on craint. Mais quand les meilleurs leaders ont terminé leur travail, les gens sont portés à dire : C'est nous qui avons fait ça! »

(Le tao du leadership)

Dans les écoles qui fonctionnent en communauté d'apprentissage professionnelle, tous les membres de l'équipe-école se sentent responsables de la bonne marche de l'école, tant sur le plan des décisions pédagogiques que sur le plan de la gestion de l'école. La direction encourage la collaboration et le travail d'équipe. Elle se considère comme une apprenante qui s'interroge, qui explore et qui cherche des solutions avec, et au même titre, que tous les membres de l'équipe-école. Il en résulte un leadership partagé où tous les membres de l'équipe-école se sentent « engagés moralement » (Fullan) vis-à-vis les autres et l'environnement scolaire dans son ensemble.



Outil # 11 : Tableau des manifestations du leadership enseignant

Description

Il s'agit d'une liste de quatorze énoncés qui sont des manifestations de leadership au sein d'un groupe. Les membres de l'équipe sont invités à identifier les énoncés qui les représentent le plus et à les partager avec leurs collègues.

Objectifs

Réfléchir sur les qualités du leadership enseignant, augmenter la confiance en soi et le sentiment d'efficacité personnelle au leadership et renforcer le leadership au sein du groupe.

Démarche suggérée (Environ une heure, selon la taille du groupe)

1. La personne qui anime présente l'exercice et ses objectifs. Elle explique l'importance pour chaque membre de l'équipe d'assumer une partie du leadership au sein du groupe. (5 minutes)
2. En dyade, chacun choisit pour lui-même trois énoncés qu'il partage avec sa ou son collègue en fournissant des exemples qui démontrent la présence de cette caractéristique chez lui. (20 minutes)
3. En plénière, les participantes et participants présentent leur collègue respectif en utilisant la formule suivante : « _____ démontre qu'il est un leader en... » (lire l'énoncé et donner l'exemple ou l'explication donnée par son collègue lors du travail en dyade). (2 minutes chacun).

Suggestion : si le temps ne permet pas de présenter tous les membres de l'équipe, poursuivre lors d'une prochaine rencontre.

Indicateur de leadership enseignant	Exemple/Explication
1. J'ai un projet de vie clair et des principes de vie.	
2. Je recherche les défis.	
3. Je m'intéresse à d'autres domaines d'activité qui vont au-delà de mes compétences premières.	
4. J'entretiens des relations avec des personnes aux perspectives différentes des miennes.	

5. Je prends des initiatives.	
6. Je mets en œuvre de nouvelles pratiques.	
7. Je propose des solutions.	
8. Je prends des risques.	
9. Je ne crains pas de remettre en question le statu quo.	
10. Je n'hésite pas à exprimer des idées qui vont à l'encontre de ce que pense le groupe.	
11. Je sais exprimer mes préférences.	
12. J'accepte des responsabilités au sein du groupe.	
13. Je ne crains pas de dire les choses telles qu'elles sont.	
14. Je ne me perds pas dans les détails; j'ai une vision d'ensemble.	
15. J'utilise un langage positif avec les collègues, les élèves et les parents.	

Source : inspiré de Edith Luc, *Le leadership partagé, modèle d'apprentissage et d'actualisation*, 2004.

Outil # 12 : Questionnaire d'autoévaluation sur le leadership à l'intention des directions d'école

Description

Le questionnaire multifactoriel sur le leadership (MLQ) se fonde sur les principes du leadership transformationnel et s'adresse aux directions d'école. Cependant, dans le but d'avoir le point de vue de ses collègues, la directrice ou le directeur pourrait inviter le personnel enseignant à compléter le questionnaire à sa place. Dans ce cas, il s'agirait de substituer le « Je » dans le questionnaire par « Elle » ou « Il ».

Objectif

Décrire son style de leadership en tant que direction d'école.

Démarche

Répondre à toutes les questions figurant sur cette page. Si une question ne vous semble pas pertinente ou si vous êtes dans l'indécision ou ne connaissez pas la réponse, n'y répondez pas.

Déterminez dans quelle mesure chacun des énoncés s'applique à vous.

Utilisez l'échelle d'évaluation suivante :

Jamais		Rarement		Parfois		Assez souvent		Souvent ou toujours	
0		1		2		3		4	
1.	Je mets les gens à l'aise autour de moi.	0	1	2	3	4			
2.	J'exprime simplement et en peu de mots ce qui pourrait et devrait être fait.	0	1	2	3	4			
3.	Je permets aux autres d'utiliser de nouvelles approches pour revoir d'anciens problèmes.	0	1	2	3	4			
4.	J'aide les autres à s'épanouir.	0	1	2	3	4			
5.	Je dis aux autres quoi faire s'ils veulent être récompensés pour leur travail.	0	1	2	3	4			
6.	Je suis satisfaite ou satisfait quand les autres rencontrent les normes que nous avons acceptées au préalable.	0	1	2	3	4			
7.	Je me satisfais de laisser les autres faire leur travail comme ils l'ont toujours fait.	0	1	2	3	4			
8.	Les autres ont totalement confiance en moi.	0	1	2	3	4			
9.	Je présente le côté attrayant de ce que nous pouvons faire.	0	1	2	3	4			
10.	J'apporte de nouvelles façons d'envisager des questions difficiles.	0	1	2	3	4			
11.	Je laisse savoir aux autres ce que je pense de leur travail.	0	1	2	3	4			
12.	Je reconnais/récompense les autres lorsqu'ils atteignent leurs objectifs.	0	1	2	3	4			
13.	En autant que ça fonctionne bien, je n'apporte aucun changement.	0	1	2	3	4			
14.	Peu importe ce que les autres veulent faire, je suis d'accord.	0	1	2	3	4			

15.	Les gens sont fiers d'être associés à moi.	0	1	2	3	4
16.	J'aide les autres à trouver un sens à leur travail.	0	1	2	3	4
17.	J'amène les autres à remettre en question des idées qu'ils n'ont jamais questionnées auparavant.	0	1	2	3	4
18.	J'accorde une attention personnelle à celles et ceux qui semblent exclus.	0	1	2	3	4
19.	Je fais remarquer aux autres ce qu'ils peuvent retirer de ce qu'ils font.	0	1	2	3	4
20.	J'informe les autres des normes qu'ils doivent connaître pour faire leur travail.	0	1	2	3	4
21.	Je n'en demande pas plus aux autres que ce qui est absolument nécessaire.	0	1	2	3	4

Scores

Ce questionnaire mesure le leadership selon sept facteurs reliés au leadership transformationnel. Le score pour chaque facteur est déterminé par la somme de trois questions précises. Par exemple, pour déterminer le score pour le facteur 1, *Influence positive*, additionnez les réponses aux questions 1, 8 et 15. Répétez le processus pour chaque facteur.

	Total
Facteur 1 – <i>Influence positive</i> (questions 1, 8 et 15)	_____
Facteur 2 – <i>Source d'inspiration</i> (questions 2, 9 et 16)	_____
Facteur 3 – <i>Stimulation intellectuelle</i> (questions 3, 10 et 17)	_____
Facteur 4 – <i>Attention individuelle</i> (questions 4, 11 et 18)	_____
Facteur 5 – <i>Témoignage de reconnaissance</i> (questions 5, 12 et 19)	_____
Facteur 6 – <i>Gestion par exceptions</i> (questions 6, 13 et 20)	_____
Facteur 7 – <i>Leadership laissez-faire</i> (questions 7, 14 et 21)	_____

Échelle des scores : Élevé = 9-12 Moyen = 5-8 Bas = 0-4

Interprétation des scores

Facteur 1 – *Influence positive* : indique si vous avez et maintenez la confiance de vos subordonnées et subordonnés, les respectez, vous dévouez pour eux, tenez compte de leurs espoirs et de leurs rêves et êtes un modèle pour eux.

Facteur 2 – *Source d'inspiration* : indique à quel degré vous offrez une vision, utilisez les symboles et les images appropriés pour aider les autres à se concentrer sur leur travail et tentez de leur faire sentir que leur travail est important.

Facteur 3 – *Stimulation intellectuelle* : indique à quel degré vous encouragez les autres à être créatifs par l'utilisation d'approches nouvelles face à d'anciens problèmes, créez un environnement de tolérance face à des positions qui peuvent sembler extrêmes et incitez les autres à questionner leurs valeurs et leurs croyances et celles de l'organisation.

Facteur 4 – *Attention individuelle* : indique à quel degré vous vous intéressez au bien-être des autres, assignez individuellement des projets et portez attention à celles et ceux qui semblent moins engagés au sein du groupe.

Facteur 5 – *Témoignage de reconnaissance* : indique à quel degré vous indiquez aux autres ce qu'ils doivent faire pour être récompensés, précisez ce que vous attendez d'eux et reconnaissez leurs réalisations.

Facteur 6 – *Gestion par exceptions* : évalue si vous précisez les exigences du travail, vous satisfaites d'une performance « normale » et adhérez à la philosophie suivante : « si ça fonctionne, on n'y touche pas ».

Facteur 7 – *Laissez-faire* : mesure si vous exigez peu des autres, vous satisfaites de laisser les choses poursuivre leur cours et laissez les autres faire les choses à leur façon.

Source : traduit et adapté de Peter G. Northhouse, *LEADERSHIP Theory and Practice*, Sage Publications, 2001.

Section V- Focalisation sur les résultats d'apprentissage

« L'amélioration de l'apprentissage ou du rendement des élèves ne se fait pas seule : il faut la planifier, offrir le soutien voulu et assurer la mise en œuvre. »

(Office de la qualité et de la responsabilité en éducation - Ontario)

L'équipe-école qui fonctionne en communauté d'apprentissage professionnelle comprend que le résultat ultime de ses interventions est l'amélioration de la performance scolaire des élèves. Les membres de l'équipe se questionnent constamment sur les données les plus pertinentes à utiliser pour fonder leur pratique professionnelle et utilisent ces données pour adapter et différencier leur enseignement, pour planifier des projets importants et pour répondre aux besoins individuels des élèves. L'équipe vérifie régulièrement si ses efforts d'intervention portent fruit.



Outil # 13 : Grille servant à établir un profil de classe

Description

Il s'agit d'un profil de classe sous forme de tableau.

Objectif

Ce profil sous forme de tableau permet au personnel enseignant d'identifier le pourcentage d'élèves ayant atteint chaque niveau de rendement en tenant compte des élèves avec un PEI et des garçons et des filles en lecture, écriture et mathématiques.

Démarche suggérée

1. L'équipe prend connaissance du tableau ci-dessous et examine l'exemple de tableau complété à la page 54.
2. Les membres de l'équipe s'entendent pour compléter une des sections du tableau (p. ex., Écriture).
3. Lors de la rencontre suivante, les membres partagent le profil de leur classe avec leurs collègues, ainsi que les conclusions qu'ils en tirent (voir l'exemple à la page 55).
4. À la lumière des profils, les membres de l'équipe discutent des meilleures stratégies à employer pour améliorer les résultats des élèves.

Profil de classe 2007 - 2008

Étape

Type d'évaluation

Enseignante/enseignant

Année d'études

Nombre d'élèves

Nombre de PEI

LECTURE

Niveau 1		Niveau 2		Niveau 3		Niveau 4	
% élèves :		% élèves :		% élèves :		% élèves :	
Nombre d'élèves :		Nombre d'élèves :		Nombre d'élèves :		Nombre d'élèves :	
# garçons :	# filles :	# garçons :	# filles :	# garçons :	# filles :	# garçons :	# filles :
# d'élèves avec PEI :		# d'élèves avec PEI :		# d'élèves avec PEI :		# d'élèves avec PEI :	
Nom des élèves :		Nom des élèves :		Nom des élèves :		Nom des élèves :	

ÉCRITURE

Niveau 1		Niveau 2		Niveau 3		Niveau 4	
% élèves :		% élèves :		% élèves :		% élèves :	
Nombre d'élèves :		Nombre d'élèves :		Nombre d'élèves :		Nombre d'élèves :	
# garçons :	# filles :	# garçons :	# filles :	# garçons :	# filles :	# garçons :	# filles :
# d'élèves avec PEI :		# d'élèves avec PEI :		# d'élèves avec PEI :		# d'élèves avec PEI :	
Nom des élèves :		Nom des élèves :		Nom des élèves :		Nom des élèves :	

COMMUNICATION ORALE

Niveau 1		Niveau 2		Niveau 3		Niveau 4	
% élèves :		% élèves :		% élèves :		% élèves :	
Nombre d'élèves :		Nombre d'élèves :		Nombre d'élèves :		Nombre d'élèves :	
# garçons :	# filles :	# garçons :	# filles :	# garçons :	# filles :	# garçons :	# filles :
# d'élèves avec PEI :		# d'élèves avec PEI :		# d'élèves avec PEI :		# d'élèves avec PEI :	
Nom des élèves :		Nom des élèves :		Nom des élèves :		Nom des élèves :	

MESURE

Niveau 1		Niveau 2		Niveau 3		Niveau 4	
% élèves :		% élèves :		% élèves :		% élèves :	
Nombre d'élèves :		Nombre d'élèves :		Nombre d'élèves :		Nombre d'élèves :	
# garçons :	# filles :	# garçons :	# filles :	# garçons :	# filles :	# garçons :	# filles :
# d'élèves avec PEI :		# d'élèves avec PEI :		# d'élèves avec PEI :		# d'élèves avec PEI :	
Nom des élèves :		Nom des élèves :		Nom des élèves :		Nom des élèves :	

NUMÉRATION ET SENS DU NOMBRE

Niveau 1		Niveau 2		Niveau 3		Niveau 4	
% élèves :		% élèves :		% élèves :		% élèves :	
Nombre d'élèves :		Nombre d'élèves :		Nombre d'élèves :		Nombre d'élèves :	
# garçons :	# filles :	# garçons :	# filles :	# garçons :	# filles :	# garçons :	# filles :
# d'élèves avec PEI :		# d'élèves avec PEI :		# d'élèves avec PEI :		# d'élèves avec PEI :	
Nom des élèves :		Nom des élèves :		Nom des élèves :		Nom des élèves :	

GÉOMÉTRIE ET SENS DE L'ESPACE

Niveau 1		Niveau 2		Niveau 3		Niveau 4	
% élèves : Nombre d'élèves :		% élèves : Nombre d'élèves :		% élèves : Nombre d'élèves :		% élèves : Nombre d'élèves :	
# garçons :	# filles :	# garçons :	# filles :	# garçons :	# filles :	# garçons :	# filles :
# d'élèves avec PEI :		# d'élèves avec PEI :		# d'élèves avec PEI :		# d'élèves avec PEI :	
Nom des élèves :		Nom des élèves :		Nom des élèves :		Nom des élèves :	

TRAITEMENT DE DONNÉES ET PROBABILITÉS

Niveau 1		Niveau 2		Niveau 3		Niveau 4	
% élèves : Nombre d'élèves :		% élèves : Nombre d'élèves :		% élèves : Nombre d'élèves :		% élèves : Nombre d'élèves :	
# garçons :	# filles :	# garçons :	# filles :	# garçons :	# filles :	# garçons :	# filles :
# d'élèves avec PEI :		# d'élèves avec PEI :		# d'élèves avec PEI :		# d'élèves avec PEI :	
Nom des élèves :		Nom des élèves :		Nom des élèves :		Nom des élèves :	

MODÉLISATION ET ALGÈBRE

Niveau 1		Niveau 2		Niveau 3		Niveau 4	
% élèves : Nombre d'élèves :		% élèves : Nombre d'élèves :		% élèves : Nombre d'élèves :		% élèves : Nombre d'élèves :	
# garçons :	# filles :	# garçons :	# filles :	# garçons :	# filles :	# garçons :	# filles :
# d'élèves avec PEI :		# d'élèves avec PEI :		# d'élèves avec PEI :		# d'élèves avec PEI :	
Nom des élèves :		Nom des élèves :		Nom des élèves :		Nom des élèves :	

Exemple de tableau complété en écriture

Profil de classe 2007 – 2008

Étape : 3^e trimestre (mi-trimestre)

Type d'évaluation : tâche sommative en écriture

Enseignante/enseignant : Lina

Année d'études : 4^e année

Nombre d'élèves : 21

Nombre de PEI : 4

ÉCRITURE – Tâche diagnostique

Niveau 1		Niveau 2		Niveau 3		Niveau 4	
% élèves : 19 Nombre d'élèves : 4		% élèves : 52 Nombre d'élèves : 11		% élèves : 24 Nombre d'élèves : 5		% élèves : 5 Nombre d'élèves : 1	
# garçons : 3	# filles : 1	# garçons : 4	# filles : 7	# garçons : 3	# filles : 2	# garçons : 0	# filles : 1
# d'élèves avec PEI* : 2		# d'élèves avec PEI* : 2		# d'élèves avec PEI* :		# d'élèves avec PEI* :	
Nom des élèves : Francis*, Steve, Lucien*, Aline		Nom des élèves : Stéphane*, Kyle, Gregg, Rémi, Karine, Noémie, Cassia, Caroline, Hannah, Cassandra, Julia*		Nom des élèves : Samuel, Raoul, Joshua Gabrielle, Stéphanie		Nom des élèves : Sarah	

ÉCRITURE – Tâche sommative

Niveau 1		Niveau 2		Niveau 3		Niveau 4	
% élèves : 10 Nombre d'élèves : 2		% élèves : 43 Nombre d'élèves : 9		% élèves : 38 Nombre d'élèves : 8		% élèves : 10 Nombre d'élèves : 2	
# garçons : 1	# filles : 1	# garçons : 5	# filles : 4	# garçons : 4	# filles : 4	# garçons : 0	# filles : 2
# d'élèves avec PEI* : 1		# d'élèves avec PEI* : 2		# d'élèves avec PEI* : 1		# d'élèves avec PEI* :	
Nom des élèves : Francis*, Aline		Nom des élèves : Stéphane*, Lucien*, Steve, Kyle, Gregg Karine, Noémie, Cassia, Caroline		Nom des élèves : Samuel, Raoul, Joshua, Rémi, Gabrielle, Julia*, Hannah, Cassandra		Nom des élèves : Sarah, Stéphanie	

Observations

- De façon générale, les élèves ont progressé en écriture :
 - 48 % des élèves atteignaient la norme après les interventions alors que 29 % l'atteignaient auparavant;
 - il y a maintenant 10 % des élèves au niveau 1 - ce sont surtout les garçons qui ont cheminé – alors qu'avant les interventions, il y en avait 19 %.
- Deux élèves avec un PEI (Julia et Lucien) ont cheminé.
- Il faut continuer de travailler les éléments d'écriture avec les élèves afin de voir si le progrès se maintiendra, augmentera ou diminuera.

Source : pour les tableaux, le Conseil scolaire catholique de district de l'Est ontarien.

Outil # 14 : Cycle d'analyse des évaluations - Tâches d'évaluation

Description

La démarche présentée dans l'outil du cycle d'analyse des évaluations permet à l'équipe de s'assurer que l'évaluation utilisée pour démontrer le rendement de chaque élève est valide et présente des critères communs à tous les élèves. La validité de la tâche doit respecter les principes de l'évaluation du rendement, les critères d'évaluation ainsi que les compétences. À cette étape, l'équipe de collaboration ne crée pas la tâche d'apprentissage et d'évaluation, mais révisé les contenus et les critères.

Objectif

Amener les enseignantes et les enseignants à comprendre l'importance de l'évaluation commune dans le processus de l'analyse de l'évaluation.

Démarche suggérée

1. En grand groupe, présenter la question guide : Est-ce que les tâches d'évaluation permettent aux élèves d'obtenir une rétroaction sur le progrès de leur apprentissage selon des normes communes aux enseignantes et enseignants d'une même discipline ou d'un même niveau scolaire?
2. En grand groupe, présenter deux tâches d'évaluation qui mesurent les mêmes attentes, les compétences et les critères d'évaluation.
3. En petits groupes, comparer les deux tâches et répondre à la série de questions suivantes pour chacune des tâches :
 - Cette tâche d'évaluation respecte-t-elle les principes de l'évaluation?
 - La tâche d'évaluation est-elle en lien avec le plan de cours, les programmes-cadres?
 - Quelles ont été les modifications apportées à la tâche d'évaluation? Pourquoi?
4. Partager les conclusions en petits groupes.
5. Une ou un responsable de l'équipe présente un élément de réponse au grand groupe.
6. L'animatrice ou l'animateur formule une réponse à la question guide (voir point 1 dans la démarche).
7. Suivi : lors de la rencontre suivante, les membres des équipes de collaboration présentent des stratégies afin d'ajuster leur pratique pour l'élaboration de tâches qui permettent à l'élève d'être évalué selon les mêmes critères, peu importe l'enseignante ou l'enseignant.

Outil #15 : Cycle d'analyse des évaluations - Calibrage

Description

Chaque membre de l'équipe amène à la rencontre quelques travaux d'élèves, des grilles et des bilans d'apprentissage dont il aimerait discuter avec ses collègues. Cet exercice permet aux enseignantes et enseignants de passer à la normalisation interne des tâches d'apprentissage et d'évaluation. Le but est de s'entendre sur le niveau de performance de l'ensemble des élèves. À partir des données obtenues, l'équipe de collaboration formule un objectif SMART et propose des ajustements en lien avec les stratégies d'enseignement et d'apprentissage pour ainsi répondre aux besoins des élèves et améliorer les résultats d'apprentissage.

Objectif

Arrimer les critères d'évaluation par le biais du processus de normalisation interne (calibrage) des tâches d'évaluation.

Démarche suggérée

1. Relire la tâche que l'élève devait accomplir.
2. Distribuer des copies du travail de l'élève aux collègues sans divulguer la note donnée initialement.
3. Noter individuellement le travail de l'élève.
4. Partager les notes attribuées et s'arrêter sur les notes qui sont différentes.
5. Discuter des éléments en cas de divergence d'opinions.
6. Arriver à un consensus et discuter des moyens d'améliorer l'enseignement et l'apprentissage à partir des objectifs SMART.

Section VI : Favoriser la réussite d'une communauté d'apprentissage professionnelle

« Nous avons constaté que toute personne pouvait servir de catalyseur pour faire évoluer l'école dans le processus de la CAP... »

(Eaker, DuFour et DuFour)

La réussite d'une communauté d'apprentissage professionnelle dépend largement des conditions dans lesquelles elle est mise en œuvre. Les conditions suivantes ont été appliquées à la mise en œuvre des CAP pendant les phases I et II du projet *Ensemble, on réussit!* L'expérience acquise confirme qu'il s'agit de conditions gagnantes.



CONDITIONS GAGNANTES

Respect de l'autonomie professionnelle

1. Les enseignantes et les enseignants sont responsables de la gestion de la programmation et doivent pouvoir ajuster la programmation dans le but de répondre aux attentes établies.
2. Une vision et des attentes communes doivent être définies par l'équipe de la communauté d'apprentissage professionnelle.
3. Il est essentiel que les enseignantes et les enseignants soient sensibilisés à la CAP.

Participation facultative

4. La participation des enseignantes et des enseignants est facultative à l'extérieur du temps d'enseignement prescrit.
5. Le fait de ne pas participer à des activités ou des projets connexes à la communauté d'apprentissage professionnelle qui ont lieu à l'extérieur du temps d'enseignement prescrit ne doit pas faire l'objet de l'évaluation du rendement de l'enseignante ou de l'enseignant.

Temps pour se rencontrer et discuter

6. Le temps nécessaire pour la participation aux activités requises (p. ex., formation, rencontres entre collègues) doit être en surplus du temps de préparation; ce temps doit être inclus à l'intérieur du temps d'enseignement prescrit.

Ressources, formation et appui

7. Les outils nécessaires (p. ex., manuels de référence) et la formation en cours d'emploi doivent être fournis par l'employeur.
8. L'employeur doit fournir à l'école des expertises externes pour conseiller les enseignantes et les enseignants sur l'élaboration des outils d'évaluation du rendement des élèves et sur l'analyse des données.
9. Le conseil doit fournir un appui à chaque enseignante et à chaque enseignant pour l'adaptation de la programmation.
10. L'employeur doit fournir à l'école des expertises externes pour conseiller les enseignantes et les enseignants afin de mettre en place des projets spécifiques tels la recherche-action et le curriculum.

Objectifs et responsabilités bien définis

11. Les responsabilités des enseignantes et des enseignants doivent être clairement établies.
12. Dans le contexte des communautés d'apprentissage professionnelles, l'évaluation s'entend de l'évaluation continue des élèves par les enseignantes et les enseignants et non de l'évaluation par des tests provinciaux ou standardisés.

Leadership

13. Les enseignantes et les enseignants doivent avoir l'occasion d'exercer un leadership pédagogique, sans assumer les responsabilités administratives qui relèvent de la direction d'école.
14. La direction d'école appuie les enseignantes et les enseignants qui participent aux activités de la communauté d'apprentissage professionnelle.

SECTION VII : RESSOURCES ET BIBLIOGRAPHIE



www.aefo.on.ca

Consultez nos ressources sur la CAP
sous *Boîte à outils/Ressources*

Projet *Ensemble, on réussit!*

Le projet *Ensemble, on réussit!*, mené par l'Association des enseignantes et des enseignants franco-ontarien (AEFO) en collaboration avec l'Association des directions et directions adjointes des écoles franco-ontariennes (ADFO) et le Secrétariat de la littératie et de la numératie du ministère de l'Éducation, a pour objectif d'identifier des pratiques exemplaires pour la mise en œuvre de communautés d'apprentissage professionnelles (CAP).

Phase 1

Quatre écoles ont participé en 2005-2006 à cette phase de recherche-action sur la mise en œuvre d'une CAP.

À partir de cette recherche-action, trois outils ont été développés :

- *La CAP, pour maintenir le cap!* – Rapport de la recherche-action.
- Affiche sur la CAP – Rappel des conditions gagnantes pour la mise en œuvre d'une CAP.
- *Ensemble pour la réussite!* - DVD présentant les témoignages des participantes et des participants au projet et un guide de réflexion pour celles et ceux intéressés à implanter une CAP dans leur école.

Phase 2

Six autres écoles, tant élémentaires que secondaires, se sont jointes au projet pendant l'année scolaire 2006-2007, d'où la publication d'un nouvel outil :

- *Ensemble, on réussit!* - Livret qui rassemble les leçons apprises par le personnel des dix écoles participantes et qui permet de comprendre comment la CAP peut améliorer le rendement des élèves tout en allégeant la tâche du personnel scolaire.

Phase 3

Les dix écoles ont poursuivi le projet pendant l'année scolaire 2007-2008. Cette phase a permis la production de deux nouveaux outils :

- Le *Rapport d'évaluation* fait état des stratégies élaborées par chacune des CAP et de l'impact de ces stratégies sur les résultats des élèves.
- La présente trousse, *Outils pour la mise en œuvre d'une communauté d'apprentissage professionnelle*, sert à comprendre et à mettre en pratique les principes d'une communauté d'apprentissage professionnelle au sein d'une école.

Tous les documents produits dans le cadre du projet *Ensemble, on réussit!* sont disponibles gratuitement auprès de l'AEFO.

Les documents sont également disponibles en ligne au www.aefo.on.ca sous *Boîte à outils/Ressources*.

Autres ressources

Ouvrages

Conseil scolaire catholique de district de l'Est ontarien, *Mise en œuvre des CAP*, juin 2008.

DuFour, Richard et Robert Eaker. *Communautés d'apprentissage professionnelles : Méthodes d'amélioration du rendement scolaire*, Bloomington (Indiana), Solution Tree, 2004.

Site Web: www.solution-tree.com

DuFour, Richard, Robert Eaker et Rebecca DuFour. *Premiers pas : Transformation culturelle de l'école en communauté d'apprentissage professionnelle*, Bloomington (Indiana), Solution Tree, 2004. www.solution-tree.com

DuFour, Richard et collab. *Learning by Doing: A Handbook for Professional Learning Communities at Work*, Bloomington (Indiana), Solution Tree, 2006. www.solution-tree.com

DuFour, Richard et collab. *Tous les moyens sont bons : La communauté d'apprentissage professionnelle face aux difficultés d'apprentissage*, Bloomington (Indiana), Solution Tree, www.solution-tree.com

DuFour, Richard. *Établir une communauté d'apprentissage professionnelle : une question de passion et de persévérance (Bande vidéo VHS)*, Bloomington (Indiana), Solution Tree. www.solution-tree.com

Earl, Lorna et M. Steven Katz. *Leading Schools in a Data-Rich World*, Corwin Press, 2006.

Fullan, Michael. *The Meaning of Educational Change*, Toronto, Ontario Institute for Studies in Education, 1982.

Fullan, Michael. *Change Forces, Probing the Depths of Educational Change*, Philadelphia (PA), Falmer Press, 2000.

Fullan, Michael. *Change Forces, The Sequel*. Philadelphia (PA), Falmer Press, 2001.

Fullan, Michael. *Leading in a Culture of Change*, San Francisco, Jossey-Bass, 2001.

Fullan, Michael. *Moral Imperative of School Leadership*, Corwin Press, 2003.

Fullan, Micheal. *Leadership & Sustainability*, Corwin Press, 2004.

Goleman, Daniel. *L'intelligence émotionnelle : comment transformer ses émotions en intelligence*, Paris, Laffont, 1997. Voir aussi : www.eiconsortium.org.

Hord, Shirley M. *Professional Learning Communities, Communities of continuous inquiry and improvement*, Southwest Educational Development Laboratory (SEDL). <http://www.sedl.org/pubs/change34/3.html>.

Howden, Jim et Marguerite Kopiec. *Cultiver la collaboration, un outil pour les leaders pédagogiques*, Chenelière/McGraw-Hill, 2002.

Hulley, Wayne et Linda Dier. *Havres d'espoir : planification du processus de réussite scolaire*, Bloomington (Indiana), Solution Tree, 2006. www.solution-tree.com

Kouzes, James M. et Barry Z. Posner. *Leadership Challenge*, San Francisco, Jossey-Bass, 2003.

Lencioni, Patrick. *The Five Dysfunctions of a Team*. <http://www.tablegroup.com/books/>

Luc, Edith. *Le leadership partagé, modèle d'apprentissage et d'actualisation*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, 2004. www.pum.umontreal.ca

Lambert, Linda et collab. *The Constructivist Leader*, New York, Teachers College Press, 2002.

Marzano, Robert, Jana S. Marzano et Debra J. Pickering. *Classroom Strategies That Work: Research-based Strategies for Every Teacher*, NSDC, 2003.

Mitchell, C. et L. Sackney. *Profound Improvement: Building Capacity for a Learning Community*, 2000.

Northouse, Peter G. *Leadership, Theory and Practice, Second Edition*, Thousand Oaks (CA), Sage Publications, 2001.

Perrenoud, Philippe. *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*, Paris, ESF, 2001.

Richardson, Joanne. *Learning Teams*, NSDC, 2001.

Senge, Peter. *La danse du changement*, Paris, Les Éditions générales FIRST, 1999.

Senge, Peter. *La cinquième discipline, l'art et la manière des organisations qui apprennent*, Paris, Les éditions générales FIRST, 1991.

Senge, Peter. *La cinquième discipline, Le guide de terrain*, Paris, Les Éditions générales FIRST, 2000.

Senge, Peter. *Schools That Learn: A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents, and Everyone Who Cares About Education*, Doubleday & Company Inc., 2000.

St-Germain, Michel. *Le leadership constructiviste : une solution au paradoxe de l'individualité et de la normalisation* dans L. Langlois et C. Lapointe, *Le leadership en éducation, plusieurs regards, une même passion*, Montréal, La Chenelière, 2002.

Ressources en ligne

www.aefo.on.ca sous Boîte à outils/Ressources

- *La CAP, pour maintenir le cap!* - Rapport de la recherche-action de la phase I du projet *Ensemble pour la réussite!*
- Affiche sur la CAP - Rappel des conditions gagnantes pour la mise en œuvre d'une CAP
- *Ensemble pour la réussite!* - DVD comportant les témoignages des participantes et participants de la phase I du projet *Ensemble pour la réussite!* et un guide de réflexion
- *Ensemble, on réussit!* - Document pour mieux comprendre comment la CAP peut améliorer l'efficacité d'une équipe-école et la qualité de ses interventions auprès des élèves
- Rapport d'évaluation - Évaluation de l'expérience de la CAP par les dix écoles qui ont participé au projet *Ensemble, on réussit!*
- *Outils pour la mise en œuvre d'une communauté d'apprentissage professionnelle* - Quinze outils organisés selon les cinq concepts à la base de la CAP

http://www.viepedagogique.gouv.qc.ca/numeros/128/vp128_5-8.pdf

Vie pédagogique 128, septembre-octobre 2003, *Les leaders du changement* par Michael Fullan

http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/XXX_2_158.pdf

Revue virtuelle de l'ACELF Éducation et francophonie, volume XXX, No 2, automne 2002. *La pédagogie de la maîtrise des apprentissages : une invitation au dépassement de soi* par Rodrigue Landry, Ph. D. et Jean-François Richard, Ph. D.

<http://www.tact.fse.ulaval.ca/tact3/comm3.html>

Téléapprentissage communautaire et transformatif (voir la section Communautés d'apprentissage)

<http://www.co-i-l.com/coil/knowledge-garden/cop/lss.shtml>

Communities of Practice, Learning as a Social System par Etienne Wenger

<http://pzweb.harvard.edu>
Harvard Project Zero

www.lasw.org
Looking at Student Work

www.nsd.c.org
Student work at the core of teacher learning

<http://www.eqtoolbox.org>
Self-Science Lesson : EQ Toolbox Exercises

Le terme communauté d'apprentissage professionnelle désigne ce mode de fonctionnement des organisations qui souligne et louange la contribution de chaque personne, encourage le personnel à entreprendre collectivement des activités et des réflexions sur l'élaboration d'une vision partagée de l'école et de l'apprentissage, le développement des capacités, l'identification des enjeux et les techniques de résolution de problèmes et de conflits. C'est un milieu qui permet au personnel d'apprendre constamment, où les gens augmentent continuellement leur aptitude à énoncer les résultats qu'ils désirent vraiment atteindre. Cette organisation instaure une collaboration qui repose sur un dialogue réfléchi, c'est-à-dire des échanges portant sur la pédagogie, les élèves et l'apprentissage afin que le personnel débattenne des stratégies qui pourront vraiment apporter des changements dans la culture de l'institution.

(Source : traduit et adapté de Hord, 1997)

Éléments d'une communauté d'apprentissage professionnelle

- Une mission commune et des valeurs partagées
- Le travail d'équipe : collaboration, apprentissage, amélioration continue et questionnement
- La création d'un environnement favorable à la réussite de l'enseignement et de l'apprentissage : temps de rencontres, respect, confiance, appui
- Un leadership partagé et mobilisateur
- La focalisation sur les résultats d'apprentissage

